



Acquisition et interaction en langue étrangère

10 | 1997

Appropriation des langues en situation de contact

Etude des définitions produites par les élèves bilingues déficients auditifs

Analyse comparative selon le niveau de contact avec chaque langue

Núria Silvestre et Cristina Laborda



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1314>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 1997

Pagination : 51-74

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Núria Silvestre et Cristina Laborda, « Etude des définitions produites par les élèves bilingues déficients auditifs », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 10 | 1997, mis en ligne le 07 octobre 2005, consulté le 06 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1314>

Ce document a été généré automatiquement le 6 mai 2019.

© Tous droits réservés

Etude des définitions produites par les élèves bilingues déficients auditifs

Analyse comparative selon le niveau de contact avec chaque langue

Núria Silvestre et Cristina Laborda

- 1 L'enfant atteint d'un déficit auditif profond antérieur à l'acquisition du langage doit, par rapport aux entendants, apprendre la langue orale au moyen de mécanismes différents et à un rythme plus lent, ce qui peut limiter sa compétence en langue orale. C'est pourquoi des langues de signes ont été créées dans les communautés de sourds ; elles sont acquises dès la première enfance par les enfants sourds nés dans des familles de sourds, et soit au contact des autres sourds dans des écoles spécialisées, soit par un choix éducatif par ceux qui sont nés de père et de mère entendants.
- 2 Lorsque l'on parle de bilinguisme chez les personnes sourdes, on se réfère donc la plupart du temps au bilinguisme associant la langue orale et la langue des signes. Les études qui tentent de répondre aux questions posées par ce bilinguisme sont nombreuses, alors que celles qui explorent le bilinguisme à partir de deux langues orales différentes chez les sourds sont pratiquement inexistantes. Même si, globalement, certaines questions peuvent être les mêmes, en ce qui concerne par exemple le choix du moment évolutif optimal pour l'acquisition d'une seconde langue ou le fait de savoir si le bilinguisme favorise le développement cognitif, les caractéristiques différentielles entre les deux langues posent des problèmes distincts pour ces deux types de bilinguisme.
- 3 La majorité des élèves sourds dans notre pays n'apprennent pas la langue de signes à l'étape scolaire. La plupart d'entre eux naissent dans des familles entendantes et ne fréquentent aucun centre d'éducation spécialisée. Par conséquent, seule une minorité, les enfants de parents sourds et ceux qui ont fait un choix d'éducation bilingue, connaît la langue des signes.
- 4 D'autre part, le système d'intégration scolaire généralisée en Espagne pose le problème de l'apprentissage simultané de deux langues orales pour le sourd intégré dans les communautés autonomes qui possèdent une langue propre et où est appliquée une

politique d'immersion linguistique. C'est le cas en Catalogne, où la politique linguistique d'immersion pour l'acquisition de la langue catalane met les élèves sourds de familles d'immigrés de langue espagnole en contact scolaire avec la langue catalane à un moment où ils n'ont pas encore fini d'acquérir leur langue maternelle¹. En général, à l'âge de 3 ou 4 ans, l'enfant sourd profond prélocutoire ne possède, suivant qu'il a été plus ou moins stimulé, que les premières règles du langage oral (premiers énoncés de deux mots, vocabulaire de 50 mots, phrases télégraphiques avec omission des mots à moindre charge sémantique, etc.). Étant donné le rythme lent d'acquisition de la première langue, dans la pratique, l'acquisition des deux langues s'accomplit en même temps. Alors que pour l'enfant entendant, l'immersion linguistique à l'école entraîne l'apprentissage d'une deuxième langue quand il a déjà appris la langue maternelle, pour l'enfant sourd, cela revient à apprendre les deux langues simultanément.

- 5 Dans ce contexte, l'apprentissage d'une seconde langue orale soulève quelques questions. Au premier chef, celle de savoir si le bilinguisme contribue au développement de la compétence linguistique ou, au contraire, si, à cause d'interférences possibles, il peut y nuire. Tout semble indiquer que le bilinguisme dans des conditions optimales permet le transfert de la compétence acquise d'une langue à l'autre, à condition que le moment optimal pour l'acquisition de la seconde langue soit bien choisi. Si l'on a établi les effets positifs du bilinguisme précoce et simultané dans deux langues chez les entendants, les expériences qui ont été faites à cet égard chez les déficients auditifs sont encore rares et peu connues. Dans la plupart des cas, chez les élèves sourds, la seconde langue orale est acquise consécutivement à la première, celle-ci étant utilisée à l'école jusqu'au moment où les élèves en possèdent une certaine maîtrise.
- 6 Dans une étude précédente, nous avons examiné les définitions produites par des élèves atteints d'une surdité profonde dans le cadre d'un bilinguisme consécutif. Nous avons proposé deux listes de mots à définir, l'une en castillan et l'autre en catalan. Nous avons remarqué que, même si leur langue de communication privilégiée était leur langue maternelle, ils connaissaient toutefois plus de mots en catalan, la langue scolaire, et que leurs définitions dans celle-ci étaient meilleures que dans leur propre langue (Laborda, 1995). Nous analyserons ici l'influence du bilinguisme sur le développement linguistique de l'enfant sourd, en explorant l'un des domaines linguistiques les moins connus, la sémantique, si on la compare à la morphosyntaxe par exemple.
- 7 Dans une autre étude sur la formation des concepts chez les adolescents sourds, nous avons noté que, même si ceux-ci connaissaient les mots « animaux », « oiseaux » et « canards », ils éprouaient des difficultés à bien les classer, à rapporter chaque sous-catégorie à la catégorie supérieure. C'était comme si ces mots ne correspondaient pas exactement pour eux au même champ sémantique que pour les entendants. Les effets du contexte social et culturel dans l'apprentissage du sens des mots peuvent expliquer le fait que le sujet sourd n'intègre pas toujours les mots à l'aide du même champ sémantique et dans toutes les acceptions utilisées par les entendants. Alors que l'entendant acquiert le sens des mots dans différents contextes et peut généraliser en appliquant à d'autres contextes le sens appris dans le contexte initial, le sourd, dans la plupart des cas, acquiert le sens des mots dans des situations d'apprentissage formel beaucoup plus restreintes et, le plus souvent, n'a pas l'occasion de généraliser (Silvestre, 1990).
- 8 D'autre part, il est possible que le sujet sourd se représente plus facilement des concepts possédant un caractère soit iconique (c'est-à-dire, des concepts que l'on puisse rendre mieux par des images, par exemple, « oiseau » par rapport à « meuble »), soit typique (par

exemple « table » est un concept plus représentatif de la catégorie « meuble » que « tabouret »). Même s'il s'agit là d'un domaine qui n'est pas étudié chez l'enfant sourd, on peut tenir compte des conceptualisations sur l'iconicité ou sur les traits figuratifs de la représentation des concepts (Denis, 1980) et sur la typicalité (Dubois, 1991).

- 9 Nous nous proposons, dans ce travail, d'évaluer le développement de la compétence linguistique chez les élèves sourds de langue espagnole, en soulignant les aspects sémantiques et en tenant compte, dans leur évolution, du degré et du moment de contact avec la seconde langue. Les critères d'analyse de la compétence linguistique portent non seulement sur la connaissance lexicale et la correction des définitions du point de vue morpho-syntaxique, mais aussi sur le niveau de celles-ci du point de vue sémantique et sur le niveau de conceptualisation qu'elles représentent.
- 10 Nous avons étudié les aspects suivants :
- 11 * La connaissance du lexique dans les deux langues.
- 12 * La longueur et la correction, du point de vue linguistique, des productions en langue maternelle de définitions concernant le lexique des deux langues.
- 13 * Les types de relations sémantiques exprimées dans les définitions des mots des deux langues.

Population

- 14 Nous avons retenu les productions de deux groupes de 15 sujets âgés de 6 à 10 ans, appartenant tous à un milieu familial de langue espagnole, mais dont le contact avec la seconde langue s'est produit à un moment différent. En raison des caractéristiques du processus d'implantation de l'immersion linguistique dont nous avons parlé plus haut (note 1, page 52), la moyenne d'âge est moins élevée dans le groupe de contact précoce avec le catalan, Groupe A, et plus élevée dans le groupe de contact consécutif, groupe B (moyenne d'âge pour A : 6 ; 6 et pour B : 8 ; 2). Notre échantillon a été sélectionné en Catalogne et plus particulièrement dans les régions de Barcelone et de Gérone, ces deux zones géographiques englobant à elles seules tous les degrés d'immersion linguistique que nous trouvons dans notre pays.
- 15 Le sujets ont été choisis parmi 5 des 8 CREDAS (Centres de ressources pour les déficients auditifs du gouvernement autonome) existant en Catalogne. Ces derniers sont constitués d'équipes interdisciplinaires pourvoyant à l'intégration des élèves sourds dans les écoles ordinaires, auxquelles ils apportent une aide extérieure importante. Ils accomplissent plusieurs fonctions auprès des élèves sourds : contrôle régulier des prothèses auditives, cadre de rencontre pour activités spécifiques d'apprentissage ou de loisir, etc., et aussi auprès des éducateurs et des familles². Ces cinq centres accueillent un total d'environ 485 élèves présentant un degré certain de déficit auditif.
- 16 Les sujets sélectionnés devaient présenter les caractéristiques fondamentales suivantes :
- 17 * Avoir entre 6 et 10 ans
- 18 * Être atteints d'une surdité prélocutoire profonde ou sévère
- 19 * Préserver le castillan comme langue maternelle
- 20 * Être scolarisés en régime d'intégration
- 21 * Ne présenter aucun autre handicap
- 22 Sur les 485 sujets susceptibles de faire partie de notre échantillon, seuls 32 remplissaient les conditions préalables et ont été retenus. L'échantillon global est ainsi composé de 32

élèves dont la répartition par sexe est assez équilibrée, puisque 17 d'entre eux sont de sexe féminin et 15 de sexe masculin. Tous les enfants ont des parents entendants et ils n'ont pas encore appris la langue des signes. Dans le modèle d'intégration le plus répandu actuellement en Espagne, la majorité des enfants font l'apprentissage scolaire en langue orale et plus tard ils peuvent apprendre la langue des signes³.

- 23 Le tableau 1 présente les caractéristiques spécifiques de ces sujets quant au sexe, à l'âge, au type de surdité et au degré de perte auditive.
- 24 Par ailleurs, nous avons également essayé de recueillir des informations concernant la famille, sur des aspects tels que son niveau socio-culturel, les activités professionnelles des parents, le nombre d'enfants, le niveau d'acceptation du handicap de leur enfant, l'intérêt porté à son évolution et le degré de coopération avec l'équipe d'enseignants et d'orthophonistes.
- 25 Il faut tenir compte également d'un autre facteur important : l'attitude face à l'acquisition d'une seconde langue et de tout ce que cela implique. Il est évident qu'une attitude positive ou négative sera un facteur décisif dans l'acquisition correcte et plus ou moins rapide de la L2. Par conséquent, nous ne pouvons pas oublier que tous les sujets sélectionnés ont comme langue maternelle l'espagnol et que l'attitude face au catalan sera déterminante pour la qualité de l'apprentissage. Étant donné que les élèves ont entre 6 et 10 ans, nous avons considéré qu'une recherche sur l'attitude de la famille par rapport au processus d'immersion s'imposait, puisque l'influence exercée par les parents sur les enfants de cet âge est très importante. À ce sujet, nous avons rencontré les orthophonistes qui connaissent bien les familles : en général, les familles acceptent bien l'apprentissage de la langue catalane pour leurs enfants, mais la plupart éprouvent des difficultés pour communiquer avec eux en catalan.
- 26 Tableau 1 : Population

						Perte auditive	
Sujet	Sexe	Dat Nai.	Age	Coef.Intel.	Surdité	OD	OG
S1	F	7.11.85	9	101	Profonde	105	102
S2	F	30.6.84	10	81	Profonde	90	98
S3	M	5.10.85	9	100	Profonde	107	120
S4	F	10.11.87	7	94	Profonde	-----	100
S5	M	30.10.86	8	101	Profonde	103	103
S6	M	21.7.88	6	98	Profonde	95	92
S7	M	1.4.85	10	92	Prof./Sévère	90	70
S8	F	25.4.88	7	107	Sévère	70	75
S9	F	7.9.87	8	101	Prof./Sévère	93	75

S10	F	27.4.89	6	94	Prof./Sévère	90	84
S11	F	5.89	6	11	Profonde	94	119
S12	F	30.8.89	6	137	Profonde	90	97
S13	M	6.88	7	108	Profonde	102	109
S14	F	7.5.87	8	106	Profonde	99	97
S15	M	5.7.86	9	70	Profonde	102	99
S16	M	10.87	8	100	Profonde	110	110
S17	F	23.3.87	8	82	Sévère./Prof.	75	96
S18	M	3.4.89	6	116	Profonde	113	110
S19	F	19.11.87	8	105	Profonde	100	110
S20	F	2.6.88	7	97	Profonde	106	110
S21	M	26.2.90	6	83	Profonde	113	116
S22	M	2.9.85	10	101	Sévère	85	85
S23	F	1.4.87	8	141	Profonde	92	92
S24	M	30.1.90	6	101	Prof./Sévère	120	71
S25	M	3.86	10	116	Prof./Sévère	97	87
S26	F	2.2.86	10	121	Profonde	-----	98
S27	F	7.1.90	6	116	Profonde	100	107
S28	M	7.87	8	122	Profonde	115	120
S30	M	8.90	6		Profonde	93	95
S31	F	2.86	9		Sévère./Prof.	80	95
S32	M	85	10	80	Profonde		

- 27 Après sélection des sujets faisant partie de l'échantillon et recueil de toutes les données les concernant, nous avons procédé à un classement fondé sur des barèmes d'utilisation des deux langues dans le milieu scolaire (comprenant le niveau formel comme le niveau informel).

- 28 Nous avons établi une typologie d'exposition à la L2 fondée sur le degré de contact des élèves avec le catalan, étant donné que, comme nous l'avons dit auparavant, leur langue maternelle est le castillan (L1). Les aspects déterminants de ce classement ont été :
- 29 – Le type d'immersion suivi et ses caractéristiques : depuis combien d'années elle a commencé, combien d'heures par jour ?
- 30 – La langue que l'orthophoniste utilise avec l'élève
- 31 – La langue utilisée dans la salle de classe comme véhicule de communication sociale (entre les élèves et le maître).
- 32 – La langue que le maître utilise pour s'adresser à un élève en particulier.
- 33 – La langue dans laquelle sont donnés les différents cours.
- 34 – La langue dans laquelle les élèves communiquent entre eux en classe.
- 35 Le résultat a permis d'établir deux types de relations de contact avec la L2 : le modèle de contact maximum et le modèle de contact minimum.
- 36 – Le modèle de contact maximum suppose une immersion totale, c'est-à-dire que les élèves suivent une scolarisation catalane, dans un milieu catalan, étant donné que ce n'est pas seulement la langue dans laquelle les maîtres donnent les cours, mais également celle qui est utilisée dans les contacts sociaux, par exemple lors de la communication entre camarades. L'utilisation de l'espagnol se voit ainsi réduite et cette langue devient même souvent matière d'apprentissage.
- 37 – Au contraire, le modèle de contact minimum améliore l'usage de la langue maternelle de ces élèves, c'est-à-dire l'espagnol, et réduit au maximum l'enseignement du catalan, qui représente alors 2 à 3 heures hebdomadaires. D'un autre côté, l'éducation se faisant dans la langue maternelle de l'élève, ceux-ci l'utilisent généralement comme principal mode de communication dans tous les domaines de relation.
- 38 Comme nous pouvons l'observer sur le tableau 2, après avoir classé l'échantillon suivant cette typologie de contact avec le catalan, nous avons remarqué que deux groupements apparaissent significatifs : il y a beaucoup de sujets de 10 ans dans le groupe de contact minimum avec le catalan et beaucoup de sujets de 6 ans dans le groupe de contact maximum. On peut bien évidemment trouver des explications historiques à ce fait : en effet, les élèves de 10 ans ont généralement été scolarisés avant la mise en place des plans de normalisation linguistique lancés par le gouvernement autonome. Par contre les élèves de 6 ans sont dans leur grande majorité inclus dans les programmes d'immersion, ce qui explique que l'on trouve peu d'élèves de cet âge scolarisés uniquement en castillan.
- 39 Tableau 2 : Répartition de la population
- 40 suivant le degré de contact avec la L2 (catalan)

AGES					
	6	7	8	9	10

Cont. MAXIMUM	S10,S11 S12,S21 S24,S27 S30	S9,S13	S14,S17 S28	S23	S25
Cont. MINIMUM	S6,S18	S4,S8 S20	S5,S16 S19	S1,S3 S31	S2,S7 S22,S26 S32

Procédures de recueil des définitions

- 41 Afin d'évaluer les effets des différents niveaux de contact avec une deuxième langue orale chez les élèves déficients auditifs, il a été demandé à ces élèves de fournir des définitions de mots en espagnol et en catalan. L'entretien s'est fait en castillan, en demandant aux sujets de bien expliquer le sens de chaque mot (« Qu'est-ce que ça veut dire ? ») ; quand l'enfant avait des difficultés à s'exprimer, il était encouragé trois fois au maximum : « tu en sais beaucoup plus de choses ». Nous avons élaboré pour l'obtention des données deux listes de mots, l'une en castillan, l'autre en catalan. Chaque liste est formée de 12 mots qui correspondent aux catégories fondamentales des supraordonnées « meuble » pour le castillan et « transport » pour le catalan, en raison de leur bas niveau de représentation iconique, et « oiseau » et « poisson » (en espagnol et en catalan respectivement), qui contrastent avec les précédents en raison de leur degré élevé de représentation iconique. (Voir tableau 3). On a demandé aux sujets de définir ces mots tout d'abord oralement puis par écrit, dans l'ordre suivant : espagnol oral, catalan oral, espagnol écrit et catalan écrit. Cette étude présente seulement les productions écrites, en laissant pour une analyse ultérieure les productions orales et la comparaison entre elles.

- 42 Tableau 3 : Liste des mots à définir

LANGUES ESPAGNOLE	LANGUE CATALANE
TABLE	VOITURE
CHAISE	AVION
VITRINE	AUTOBUS
CANAPE	BATEAU
TABOURET	TRACTEUR
FAUTEUIL	FUSEE
ARMOIRE	CANOE
LIT	HELICOPTERE
ETAGERE	MOTO
MALLE	CHEVAL
MEUBLE	TRANSPORT
OISEAU	POISSON

Résultats

43 Pour comparer la compétence linguistique que les sujets ont dans chaque langue, nous avons procédé à deux types d'analyse des énoncés définitoires, celle de la conceptualisation et des relations sémantiques, et celle de la formulation linguistique globale.

44 **Analyse de la conceptualisation et des relations sémantiques**

45 Nous sommes parties tout d'abord d'un critère d'analyse de la logique classique en examinant les définitions selon la hiérarchisation, et en adaptant les catégories établies par Conway (1990). Nous avons ainsi établi les catégories suivantes. Pour les exemples, l'énoncé de l'enfant a été transcrit entre guillemets, et il a été traduit littéralement en français, entre parenthèses ; dans les cas où l'énoncé n'est pas linguistiquement correct, la version corrigée a été donnée à côté.

46 1. Inclusion hiérarchique

47 Définitions qui incluent la catégorie proposée dans la catégorie générale.

48 Ex : (cheval) « Es un animal que corre » (C'est un animal qui court). Sujet n° 5.

49 2. Exemplification « exhaustive »

50 Définitions qui citent la plupart des sous-ensembles représentatifs du concept.

51 Ex. : (Transport) « Coche, camión, autobús, autocar, taxi, barco, hencoptero, moto, coche de policia » (Voiture, camion, autobus, autocar, taxi, bateau, hélicoptère, moto, voiture de police). Sujet n° 3.

52 3. Exemplification « non exhaustive »

53 Définitions qui donnent quelques exemples, sans que ceux-ci soient représentatifs de l'extension du concept. Nos sujets donnent généralement des exemples des éléments ou des sous-ensembles les plus typiques, en définissant tout le concept à partir d'un sous-ensemble comme le suivant :

54 Ex. : (Transport) « Son coches, camiones, diferentes colores, etc. tiene ruedas, 4, 6, etc. » (Ce sont des voitures, des camions, différentes couleurs, etc. il a des roues, 4,6, etc.) Sujet n° 2.

55 4. Similitude

56 Définitions qui proposent un objet similaire. Nous avons également inclus dans cette catégorie la définition du mot catalan commençant par une traduction en castillan.

57 Ex. : (Moto) « Pe parece bicicleta » (Ça ressemble à une bicyclette). Sujet n° 26.

58 Ex. : (Bateau en catalan) « Es un barco » (C'est un bateau), définition en castillan. Sujet n° 1.

59 5. Attributs exclusifs d'une espèce

60 Il s'agit de définitions qui énumèrent des caractéristiques spécifiques de la compréhension du concept. Elles peuvent renvoyer tant à une activité donnée (5.1) qu'à des caractéristiques (5.2) ou à un lieu donné (5.3). En voici quelques exemples :

61 5.1 Activité.

62 Ex. : (Oiseau) « ...pio, pio (...piou, piou). » Sujet n° 20.

63 5.2 Caractéristiques

64 Ex. : (Oiseau) « ... pico y alas » (... un bec et des ailes). Sujet n° 26.

65 5.3 Lieu.

66 Ex. : (Voiture) «... se guarda en la calle en el parqui, parcament » (on la gare dans la rue dans le parking, parking (en catalan). Sujet n° 26.

67 6. Attributs communs à d'autres espèces

68 Nous avons inclus dans cette catégorie des définitions qui énumèrent des attributs de l'espèce, applicables toutefois à d'autres espèces de la catégorie générale à laquelle ils correspondent. Dans certains cas il s'agit de caractéristiques « typiques ». Dans l'exemple suivant, nous trouvons certaines caractéristiques communes à d'autres espèces, « il fait caca » ou « il mange des vers », à côté de celle de vivre dans les arbres qui, bien que commune à d'autres espèces, est typique des oiseaux.

69 Ex. (Oiseau) « Es pequeño hace caca vive los árboles, come gusanos, come pan » (Il est petit il fait caca il vit les arbres, il mange des vers, il mange du pain). Sujet n° 1.

70 7. Attributs d'individu

71 La définition est basée dans ce cas sur des caractéristiques spécifiques de quelques représentants de la catégorie. Ce sont généralement des attributs de taille, de forme, de couleur, non caractéristiques du concept ou d'un sous-ensemble.

72 Ex. : (Hélicoptère) « Es pequeño, tiene colores » (Il est petit, il a des couleurs). Sujet n° 1

73 8. Fonctionnalité

74 L'objet est défini en fonction de son utilité ou de son usage. Nous avons également fait une distinction entre la référence à la fonctionnalité principale (8.1), ou à une fonctionnalité non exclusive mais importante (8.2) ou très secondaire (8.3).

75 8.1 Fonctionnalité principale :

76 ex. : (Lit) « para tugar y descansar y dormir » (pour se recouvrir et se reposer et dormir).

77 8.2 Fonctionnalité importante :

78 ex. : (Hélicoptère) «... para buscar a las personas se pierden » (...pour chercher les personnes se perdent). Sujet n° 26.

79 8.3 Fonctionnalité secondaire, et sans rapport direct avec l'objet à définir :

80 ex. : (Transport) « ...Se puede fumar » (...On peut fumer).

81 10. Expérience

82 Nous incluons ici les productions dans lesquelles le sujet ne fournit pas une définition, mais où il se contente d'expliquer quelque chose qui fait partie de son expérience personnelle.

83 Ex. : « Yo hace a barco » (moi fait du bateau).

84 11. Confusion

85 Nous classons ici les productions dues à une mauvaise interprétation du mot.

86 Ex. : (Fusée) « Es un juguete sirve para jugar a veces se rompe » (C'est un jouet il sert à jouer des fois il se casse). Sujet n° 1.

87 Pour une première analyse globale des mots qui représentent les catégories générales, les 9 premiers mots de la liste, nous avons regroupé les catégories que nous venons de définir en trois blocs selon le niveau d'abstraction reflété.

88 I. Niveau d'abstraction élevé

- 89 Il s'agit là des définitions qui expriment soit l'inclusion du terme dans la catégorie générale, soit la mention exhaustive de sous-ensembles, soit la définition par la fonctionnalité, soit l'abstraction d'attributs spécifiques. Il comprend les définitions qui contiennent des énoncés classés dans les catégories 1, 2, 5.1, 5.2, 5.3, 8.1 et 8.2.
- 90 II Niveau moyen
- 91 Y sont regroupées les productions qui sont essentiellement descriptives. Il comprend les définitions qui contiennent des énoncés classés dans les catégories 3, 4, 6, 7 et 8.3.
- 92 III Bas niveau
- 93 Il comprend les définitions qui contiennent des énoncés classés dans les catégories 10 et 11.
- 94 Les résultats généraux sont positifs, puisque pour les deux groupes on relève plus de 50 % d'énoncés du type I dans la liste de mots en espagnol et plus de 40 % pour les mots en catalan. Nous ne trouvons pas de différence entre les groupes pour ce qui est des préférences pour certains types de définitions. Par contre, pour les deux groupes, la liste de mots catalans produit un plus grand nombre de définitions où domine la référence à la catégorie générale, tandis que la liste de mots espagnols suscite un plus grand nombre de définitions par l'usage ou la finalité. Il faut attribuer ce fait plutôt aux différences entre les concepts représentés dans chaque liste qu'aux caractéristiques linguistiques.
- 95 Par rapport, aussi, aux caractéristiques des concepts, on a trouvé des différences dans les définitions des concepts contrastés selon le degré d'iconicité. Ainsi, et l'on pouvait s'y attendre, a-t-on relevé plus de réponses pour les concepts iconiques, qui ont été définis par leurs attributs, tandis que pour les concepts moins iconiques, les réponses, dont le nombre a été moindre, privilégiaient les définitions par exemplification.
- 96 D'autre part, nous avons analysé ces productions définitoires sous un autre point de vue, celui de la précision avec laquelle le lecteur peut identifier le concept lorsqu'il lit la définition hors contexte. De fait, dans les définitions cataloguées dans le niveau I d'abstraction, on peut identifier soit la catégorie à laquelle appartient l'objet défini, soit un usage privilégié, mais pas toujours l'objet en lui-même. Ainsi, par exemple, le sujet n° 23 propose la définition suivante de « cheval » : « Es un animal que corre y salta y vive en los campos y granjas » (C'est un animal qui court et saute et vit dans les champs et les fermes), définition qui ne permet pas l'identification de l'objet à coup sûr.
- 97 Par contre, la définition suivante, bien que moins correcte, permet d'identifier parfaitement l'objet dont il s'agit : « Te dos rodes i fa molto sugol – soroll – i viu a la carretera » (Il a deux roues et fait beaucoup de bruit et vit sur la route). L'explicitation des traits typiques, même s'ils ne sont pas caractéristiques de tous les objets, puisque certaines motos ne font pas de bruit, permet l'identification de l'objet. Dans ce sens, nos jeunes auteurs ont également eu recours à des onomatopées ou à des attributs visuels perceptifs comme par exemple pour l'avion, « con muchas ventanas » (avec beaucoup de fenêtres), caractéristique qui permet de le différencier d'autres moyens de transport aériens.
- 98 Suivant le critère d'efficacité de communication, nous nous sommes limitées à classer en deux groupes les productions qui permettent d'identifier tout à fait les objets et celles qui ne le permettent pas complètement.
- 99 Les résultats montrent que les deux groupes n'obtiennent pas grand succès, mais qu'ils réussissent quand même mieux pour les mots espagnols que pour les mots catalans. En

tout cas, le groupe où le niveau de contact avec le catalan est maximum est celui qui a un plus grand nombre de bonnes définitions pour les mots des deux langues.

- 100 Pour analyser les définitions et accéder à leur contenu sémantique, certaines déductions ont été nécessaires, non seulement pour l'interprétation des énoncés, comme par exemple l'ajout de prépositions ou de verbes pour compléter les phrases, mais aussi pour celle de certains mots. Ainsi avons-nous retenu comme définition par l'usage cet énoncé pour définir « vaixell » (bateau, en catalan), « pesca defin balena » (pêche dauphin baleine, en espagnol) du sujet n° 9.
- 101 Finalement, nous avons trouvé des mots compréhensibles, mais utilisés dans des acceptions non utilisées par les entendants, comme dans l'exemple ci-dessus, le verbe « vivre » attribué à la moto, le mot « moteur » pour représenter un véhicule à moteur ; ainsi, pour définir le tracteur et la moto, le sujet n° 25 commence ses productions de la façon suivante : « Es un motor que » (c'est un moteur qui). Le sujet n° 1, pour définir le mot « peix » (poisson en catalan), écrit : « Es un pez grande, tiene cola, aletas, tiene nombres » (c'est un grand poisson, il a une queue, des nageoires, il a des noms). L'usage du mot « noms » comme synonyme d'attributs est également singulier.
- 102 Les résultats quantitatifs que nous présentons ci-dessous sont par contre peu significatifs et ne doivent être interprétés qu'à titre indicatif. Dans le tableau 4, nous exposons les résultats concernant le niveau d'abstraction obtenus sur cinq sujets de même âge dans chaque groupe. Il y a donc peu de différences à observer. Le groupe A présente un meilleur rendement des définitions de type I dans la liste de mots en espagnol et cette différence n'est pas aussi évidente dans le groupe B. Nous ne trouvons pas de différence entre les groupes pour ce qui est des préférences pour certains types de définitions. Par contre, pour les deux groupes, la liste de mots catalans suggère un plus grand nombre de définitions où domine la référence à la catégorie générale, tandis que la liste de mots espagnols suscite un plus grand nombre de définitions par l'usage ou la finalité.
- 103 Tableau 4.1 Niveau d'abstraction groupe contact minimum A

ESPAGNOL	I	II	III	NE REPOND PAS
TABLE	4	1	0	0
CHAISE	5	0	0	0
VITRINE	1	0	0	4
CANPE	5	0	0	0
TABOURET	3	0	0	2
FAUTEUIL	3	0	0	2
ARMOIRE	5	0	0	0
LIT	5	0	0	0
ETAGERE	3	0	0	2
MALE	3	0	0	2
TOTAL	37	1	0	12

CATATLAN	3	2	0	0
VOITURE	4	1	0	0
AUTOBUS	3	1	0	1
AVION	4	0	0	1
BATEAU	2	1	1	1
TRACTEUR	0	0	1	4
FUSEE	0	0	0	
CANOE	2	2	1	5
HELICOPTERE	2	3	0	0
MOTO	2	2	0	0
CHEVAL				1
TOTAL	22	12	3	13

104 Tableau 4.2 : Niveau d'abstraction groupe contact maximum B

ESPAGNOL	I	II	III	NE REPOND PAS
TABLE	3	2	0	0
CHAISE	4	1	0	0
VITRINE	2	0	0	3
CANPE	4	0	1	0
TABOURET	2	1	0	2
FAUTEUIL	2	0	0	3
ARMOIRE	3	1	0	1
LIT	4	1	0	0
ETAGERE	1	0	0	4
MALE	1	0	0	4
TOTAL	26	6	1	17

CATATLAN	2	2	1	0
VOITURE	3	2	0	0
AUTOBUS	3	2	0	0
AVION	4	1	0	0
BATEAU	1	1	0	3
TRACTEUR	1	2	0	2
FUSEE	1	1	0	3
CANOE	1	2	0	2
HELICOPTERE	2	3	0	0
MOTO	3	2	0	0
CHEVAL				
TOTAL	21	18	1	10

- 105 Pour ce qui est de l'efficacité de communication présentée dans le tableau 5, certaines différences apparaissent en faveur du groupe B par rapport au groupe A. Les mots qui, dans ce sens, ont été les mieux définis, coïncident totalement pour les deux groupes avec ceux de la liste en espagnol. Dans la liste catalane, seul un mot coïncide.

- 106 Tableau 5 : Efficacité communicative

ESPAGNOL	GROUPE A	GROUPE B
TABLE	0	3
VITRINE	0	1
TABOURET	0	1
CANAPE	1	0
ARMOIRE	3	3
ETAGERE	3	1
MALE	1	1
LIT	1	4
TOTAL	9	14
CATATLAN	1	0
VOITURE	1	0
HELICOPTERE	0	2
AVION	4	3
BATEAU	0	1
FUSEE	0	1
CHEVAL	0	2
MOTO		

TOTAL	6	9
-------	---	---

107 Un des résultats de ce premier sondage offrant pour nous un grand intérêt est précisément l'analyse sémantique des énoncés indépendamment de leur formulation morphosyntaxique.

108 **Analyse de la formulation linguistique**

109 L'analyse linguistique comparative des productions écrites des sujets des deux groupes a été réalisée en fonction de deux critères différenciés : nous avons comparé les résultats tout d'abord d'après le type d'erreurs produites (au niveau phonologique comme aux niveaux morphologique et syntaxique), et ensuite d'après la longueur des productions (comprenant des noms, des pronoms, des adjectifs, des verbes et des adverbes).

110 Les tableaux 6 et 7 nous montrent les erreurs les plus fréquentes produites par le groupe scolarisé en catalan comme par celui qui est scolarisé en espagnol.

111 **Tableau 6 : Description des erreurs linguistiques dans le groupe scolarisé en espagnol**

112 Niveau phonologique :

	CATALAN	ESPAGNOL
Omission de phonèmes	29	27
Substitution de phonèmes	20	14
Ajout de phonèmes	21	2
Altération de l'ordre logique	3	
Fautes d'orthographe conventionnelles	22	9
TOTAL	95	54

113 Niveau morphologique :

	CATALAN	ESPAGNOL
Accord de nombre	22	14
Accord de genre	6	8
Accord sujet-verbe	8	3
TOTAL	36	24

114 Niveau Syntaxique :

	CATALAN	ESPAGNOL
Manque de liens entre les phrases	10	7
Suppression du verbe principal	13	13
Omission du verbe réfléchi	3	9
Manque de structure de base	17	5
Usage incorrect du verbe	3	13
Remplacement de l'infinitif par un nom	7	3
Mauvaise usage des liens (compris les dét.et pré.)	9	7
Omission des dét. Et des pré.	7	9
Lien erroné entre les phrases	1	3
réitération de liens	2	2
Mauvais usage des temps verbaux	3	5
TOTAL	75	76

115 Tableau 7 : Description des erreurs linguistiques dans le groupe scolarisé en catalan

116 Niveau phonologique :

	CATALAN	ESPAGNOL
Omission de phonèmes	6	5
Substitution de phonèmes	15	8
Ajout de phonèmes	4	
Altération de l'ordre logique	1	
Fautes d'orthographe conventionnelles	34	21
TOTAL	95	54

117 Niveau morphologique :

	CATALAN	ESPAGNOL
Accord de nombre	3	16
Accord de genre		2
Accord sujet-verbe	5	5
TOTAL	8	23

118 Niveau syntactique :

	CATALAN	ESPAGNOL
Manque de liens entre les phrases	4	9
Suppression du verbe principal	6	8
Omission du verbe réfléchi		3
Manque de structure de base	9	6
Usage incorrect du verbe	8	4
Remplacement de l'infinitif par un nom		
Mauvaise usage des liens (compris les dét.et pré.)	10	
Omission des dét. Et des pré.	2	4
Lien erroné entre les phrases	5	7
réitération de liens		2
Mauvais usage des temps verbaux		6
TOTAL	44	49

- 119 À première vue, nous pouvons observer que la fréquence dans la production des erreurs est remarquablement moins importante dans le groupe ayant un contact maximum avec le catalan, quel que soit le niveau d'analyse envisagé et quelle que soit la langue analysée. Nous pouvons peut-être attribuer ceci au fait que dans ce groupe se trouvent les élèves les plus jeunes et par conséquent les réponses écrites (que nous analysons précisément ici) sont moins nombreuses : ils connaissent moins de mots et leurs productions sont moins complexes et moins longues. Les erreurs linguistiques sont par conséquent moins

nombreuses. Ceci concorde parfaitement avec le fait que le groupe de contact minimum avec le catalan est celui qui obtient le plus grand coefficient quant à la longueur des productions analysées.

- 120 Un autre aspect découlant de la première analyse des erreurs est que, comme nous l'avons vu, même s'il existe une différence au niveau quantitatif, ceci ne s'applique pas au niveau qualitatif, c'est-à-dire que dans les deux groupes le type d'erreurs produites est le même, même si leur fréquence d'apparition varie.
- 121 Dans l'analyse des erreurs au niveau phonologique, nous pouvons observer que dans chacun des deux groupes les productions d'erreurs en catalan sont plus nombreuses, en particulier en ce qui concerne l'orthographe conventionnelle. Ceci vient sans doute du fait que dans de nombreux cas les sujets écrivent le mot comme ils le prononcent, alors qu'en catalan, à la différence de l'espagnol, très souvent la graphie ne correspond pas à la représentation phonétique.
- 122 Au niveau morphologique, le nombre d'erreurs n'est pas aussi élevé qu'au niveau phonologique, et l'incidence sur la langue prioritaire au niveau éducatif est moindre : ainsi, dans le groupe scolarisé en catalan, il y a moins d'erreurs dans cette langue, bien que la langue maternelle soit l'espagnol. On trouve des erreurs d'accord en genre et en nombre.
- 123 Au niveau syntaxique, nous dirons simplement que les erreurs sont semblables dans toutes les situations analysées et que seul un type d'erreur n'est pas commun aux deux groupes : le remplacement de l'infinitif par un nom (par exemple : pour le mot/table/, « serve para comida » (sert pour le manger), qui ne se produit que dans le groupe scolarisé en espagnol.
- 124 Finalement, il faut dire qu'une autre raison des erreurs en catalan est la « catalanisation » de mots espagnols et leur libre traduction, ce qui aboutit à un mélange des deux langues au détriment de la correction du catalan. Les enfants ajoutent, par exemple, un « n » ou un « o » à la fin du mot catalan pour le rendre espagnol.
- 125 Pour ce qui est de la longueur des productions, il y a une prépondérance évidente du groupe espagnol pour les raisons que nous avons citées auparavant, bien que la langue scolaire apparaisse curieusement et une fois de plus comme le facteur le plus influent lorsqu'on analyse le type de productions écrites des sujets : dans le groupe catalan, les productions les plus longues ont lieu dans cette langue, tandis que dans le groupe scolarisé en espagnol, il se passe la même chose avec les définitions en espagnol.
- 126 Pour terminer, nous mentionnerons simplement que les sujets des deux groupes travaillent d'ores et déjà avec un double code lexical, parce qu'ils traduisent d'une langue à l'autre, même si la structure linguistique espagnole est dominante dans certains cas. Très souvent pour commencer la définition d'un mot catalan, ils traduisent d'abord le mot en espagnol.

Discussion

- 127 Bien que nous n'ayons pas pu, en raison du rythme du processus d'immersion suivi en Catalogne, compter sur une population représentative et ayant un certain niveau d'appropriation de la langue écrite avec différents niveaux de contact, nous pensons que ce premier travail est un pas en avant dans l'étude de ce sujet. Il nous a, en effet, permis tout d'abord d'élaborer des instruments pour l'analyse de la compétence linguistique du point de vue sémantique et des itinéraires suivis par les élèves en ce qui concerne leur contact et leur vécu par rapport à une deuxième langue orale.

- 128 D'une part le bon niveau de la plupart des définitions du point de vue cognitif et, d'autre part, les difficultés dans leur formulation écrite, ainsi que l'usage très particulier de quelques mots remarquables chez nos sujets sourds, viennent confirmer le décalage qu'ils présentent entre la formation des concepts et leur formulation linguistique. On peut expliquer ce décalage non seulement par la spécificité et la lenteur de l'acquisition du langage oral et écrit chez l'enfant sourd, mais aussi par le manque d'apprentissage des savoir-faire requis pour l'activité définitoire. Cependant il serait intéressant de pousser plus à fond l'analyse et d'explorer la formation des concepts représentés par les mêmes mots proposés par un autre moyen non linguistique, une situation classificatoire non verbale, par exemple.
- 129 Les données obtenues nous montrent par ailleurs que les deux niveaux de contact avec la seconde langue ont permis à tous les sujets d'acquérir un double code lexical et, dans le cas du groupe B présentant une plus grande précocité dans l'acquisition de la L2, de faire des progrès dans cette acquisition. D'autre part, les effets positifs du bilinguisme précoce sont reflétés dans la plus grande compétence de communication que présente le groupe B. Ces résultats, bien qu'ils ne puissent pas être généralisés, apportent des données sur l'enrichissement que peut représenter l'acquisition simultanée de deux langues, même pour l'élève qui présente un déficit auditif congénital. Étant donné les similitudes des structures des deux langues, l'acquisition d'un double code lexical fournit à l'élève sourd l'occasion de généraliser les concepts appris dans plusieurs contextes et notamment dans le cadre de l'école, même s'il n'arrive pas à maîtriser la deuxième langue. Puisque, souvent, chez l'enfant sourd se pose le problème de la généralisation des acquisitions linguistiques, ces résultats positifs du bilinguisme suggèrent deux lignes d'étude. La première va dans le sens de la vérification de ces données en étudiant les résultats chez des sujets sourds monolingues. La deuxième voie de recherche a trait à l'optimisation de l'apprentissage des concepts à l'école au moyen de stratégies didactiques qui visent à aider à construire les liens entre le concept et les mots qui le représentent (cartes sémantiques, activités de classement, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

- CONWAY, D.F. (1990). « Semantic relationships in the word meanings of hearing-impaired children », *The Volta Review*, Dec. : 339-349.
- DENIS, M. (1982). « Images et représentations sémantiques. Langage et Compréhension », *Bulletin de Psychologie*, XXXV : 545-553.
- DUBOIS, D. (1991). *Sémantique et cognition*. Paris, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- DUNANT-SAUVIN, C. & CHAVALIEZ, J.-F. (1993). « Un bilinguisme particulier : français-langue des signes », *Tranel*, 19 : 59-76.
- INHELDER, B. et PIAGET, J. (1959). *La genèse des structures logiques élémentaires*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

- KING, C.M. & QUIGLEY, S.P. (1985). *Reading and deafness*, San Diego, College-hill Press, San Diego.
- KRETSCHMER, R.R. & KRETSCHMER, L.W. (1978). *Language Development and Intervention with the Hearing Impaired*. Baltimore, University Park Press.
- LABORDA, C. (1995). *La definició del concepte en adolescents sords bilingües*. Thèse de troisième cycle. Département de Psychologie de l'Éducation. Université Autonome de Barcelone.
- MARSCHARK, M. (1993). *Psychological Development of Deaf Children*, Oxford, Oxford University Press.
- SILVESTRE, N. (1990). « A study of the Spanish deaf adolescent's psychological development », in *International Congress on Education of the Deaf*. New York, Rochester.
- TWENEY, R., HOEMANN, H. et ANDREWS, C. (1975). « Semantic organization in deaf and hearing subjects ». *Journal of Psychological Research*, 4 : 61-73.

NOTES

1. Étant donné que l'application de l'immersion linguistique s'est faite progressivement, en commençant par les classes d'âge les plus jeunes, la situation de contact scolaire avec la langue catalane est actuellement très inégale dans la population d'élèves de langue espagnole atteints d'un déficit auditif. De fait, seule une partie des jeunes générations, jusqu'à 8 ou 9 ans, a suivi un programme d'immersion depuis le début de sa scolarisation.
2. Ils font la coordination des programmes de langue et assurent la formation permanente des orthophonistes, ainsi que l'orientation et le conseil individuel et en groupes des familles.
3. Cependant il commence à y avoir des expériences d'écoles spéciales pour enfants sourds ou bien d'intégration collective (un groupe de 20-25 enfants sourds dans une école d'entendants), où les enfants apprennent en même temps la langue orale et la langue des signes. Une étude comparative qui tient compte de ces différences de modalités communicatives et scolaires est en cours.

RÉSUMÉS

Nous nous proposons dans cette étude d'explorer les effets de l'acquisition d'une seconde langue orale chez l'élève sourd au moment où il n'a pas encore tout à fait terminé l'acquisition de sa première langue. Nous y analysons les définitions produites par écrit par des élèves de langue espagnole, atteints d'un déficit auditif, âgés de 6 à 10 ans, et dont les niveaux de contact avec une seconde langue orale, la langue catalane, ont été différents. Nous supposons que ces enfants sont plus compétents dans leur langue maternelle, mais procédons néanmoins à une analyse comparative, du point de vue linguistique et sémantique, de leur capacité à définir des mots en catalan et en espagnol.

This study explores the effects of a second oral language acquisition in hearing impaired pupils, when the mother tongue is not yet totally acquired. Written definitions from deaf children aged

6 to 10 years are analyzed. The children's first language was Spanish with different degrees of contact with their second language Catalan. The assumption is that they are more competent in their mother tongue (Spanish). The analysis compares their ability to define words in both languages from a linguistic and semantical point of view

AUTEURS

NÚRIA SILVESTRE

Université autonome de Barcelone

CRISTINA LABORDA

Université autonome de Barcelone